

رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی

دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان*

Relationship between educational self-handicapping and
Personality characteristics of males and females student in Esfahan

M. Fatehizade, Ph.D

Assistant Professor of Isfahan Uni.

F. Reisi, T. Emami. MA

Trainer of teacher training center of Isfahan

R. Jazayeri, MA

Ph.D student of Psy. & trainer of Isfahan Uni.

دکتر مریم فاتحی زاده

استادیار گروه مشاوره دانشگاه اصفهان

فاطمه رئیسی، طاهره امامی

مدرس مرکز تربیت معلم استان اصفهان

رضوان السادات جزایری

دانشجوی دکتری روان شناسی و مدرس دانشگاه اصفهان

Abstract: The main goal of this research is the study of relationship between educational self-handicapping and personality characteristics of males and females students in Isfahan. Statistical population includes the whole students in first grade to three grade in Isfahan high - school and the sample size of this research equals to 190 male and female students that were randomly selected from 20 schools in Isfahan. The instruments used in this research are: Midgley Self-handicapping scale and California Personality Questionnaire. The results indicate that the personality characteristics such as self acceptance, socialization and social presence, separately, have a meaningful relationship with self-handicapping in boys. In the case of female students, among personality characteristics self- controlling, socialization, the feeling of being good, mental efficiency, tolerance, achievement through coordination, achievement through independence and association, separately, showed a meaningful relation with self-handicapping.

Keywords: educational self-handicapping, personality characteristics, student.

چکیده: هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان است. جامعه آماری کلیه دانش آموزان پایه اول تا سوم دوره متوسطه شهر اصفهان و حجم نمونه این پژوهش برابر با ۱۹۰ نفر دانش آموز دختر و پسر بود که از بیست مدرسه در سطح شهر اصفهان به شیوه تصادفی مرحله ای از بین دانش آموزان پنج ناحیه شهر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش مقیاس خود ناتوان سازی میگلی و پرسشنامه روانی کالیفرنیا بود. نتایج حاکی از آن بود که در پسران ویژگی های شخصیتی خودپذیری، اجتماعی شدن و حضور اجتماعی و در دختران خویشنداری، اجتماعی شدن، احساس خوب بودن، کارائی ذهنی، تحمل، پیشرفت از طریق همنوایی، پیشرفت از طریق استقلال و اشتراک رابطه معناداری با خود ناتوان سازی دارد.

کلید واژه ها: خودناتوان سازی، دانش آموز، ویژگی های شخصیتی، تحصیلی

مقدمه

اخیراً خودناتوان‌سازی^۱ به عنوان یکی از موانع پیشرفت تحصیلی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. برگلاس و جونز^۲ (۱۹۷۸) این واژه را به کار گرفتند تا فرایندی را توصیف کنند که عزت نفس فرد را در مواجهه با خطرات بالقوه حفظ می‌کند. از نظر آنان خودناتوان‌سازی شامل هر فعالیت یا مجموعه‌ای از عملکردها است که فرد آن‌ها را به کار می‌گیرد تا فرصت‌ها را برای خارجی جلوه دادن شکست افزایش دهد و یا بهانه و عذری برای شکست خود فراهم نموده و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد.

رفتارهای خودناتوان‌ساز شامل اقدامات و اعمال متعددی است، مثل تغییر دادن میزان یا کیفیت تمرین درسی یا ورزشی (رودوال، سالتزمن و وایت مر^۳، ۱۹۸۵)، ایجاد مشکلات جسمی یا گزافه‌گویی در مورد آن‌ها، مثل بیماری یا آسیب یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی. بیشتر بر این عقیده‌اند که به کارگیری راهبردهای مقابله با خودناتوان‌سازی به انگیزش صیانت نفس^۴ و تعالی^۵ خود منتهی می‌شود (آرکین^۶، ۱۹۸۱؛ آرکین و بام گاردنر، ۱۹۸۵؛ تاپس^۷، ۱۹۹۸).

تمایلات خودناتوان‌سازی باید در موقعیت‌های اجتماعی مورد ارزیابی قرار بگیرد، چون اصولاً موقعیت‌هایی که انتظار توانایی‌های بالقوه بالایی از فرد می‌رود، به شک و بلا تکلیفی در مورد موفقیت و نتایج و پیامدها منتهی و اگر شکستی اتفاق بیافتد تهدیدی برای عزت نفس محسوب می‌شوند. اصولاً در این موقعیت‌ها، معیارهای ارزشیابی به عملکرد دیگران وابسته است. عزت نفس عنصر اساسی هویت افراد است و هر وظیفه مهم، خطری برای حفظ بقاء و عزت نفس فرد محسوب می‌شود و در صورت شکست، خود ادراکی فرد آسیب می‌بیند (رئسی، ۱۳۸۳).

بسیاری از مردم اسنادهایی را به کار می‌گیرند تا بتوانند موفقیت‌ها را به منابع درونی مثل توانایی و شکست را به منابع بیرونی مثل دشواری تکالیف نسبت دهند (گرین برگ^۸، پیروزینسکی و پاپسلی، ۱۹۸۳) در نتیجه از هرگونه شاهدهی که شکست را ناشی از عجز و ناتوانی آن‌ها و موفقیت را یک امر تحمیل شده بداند، اجتناب می‌کنند و این سبک اسنادی می‌تواند خودناتوان‌سازی را تشریح کند، گرچه بین این دو تفاوت وجود دارد (ترینا^۹، ۲۰۰۲).

1. Self-handicapping

2. Berglas & Jones

3. Rhodwalt & et.al.

4. Self-preservation

5. Self-enhancement

6. Arkin

7. Baumgardner self1 & tice

8. Greenberg & et.al.

9. Trina

رابطه بین خود ناتوان سازی شخصیتی و ویژگی های شخصیتی....

خودناتوان سازی اصولاً قبل از هر موقعیتی که احتمال موفقیت بعید یا نامعلوم است به کار گرفته می شود، در حالی که اسنادها بعد از باز خوردی که به عملکرد فرد داده می شود شکل می گیرد. در واقع خودناتوان سازی یک تلاش پیشگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران نسبت به نتایج عملکرد است و زمینه را برای اسناد فراهم می سازد. بسیاری از پژوهشگران دریافته اند که اغلب مردم درگیر خودناتوان سازی می شوند، آن ها قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت نفس آن ها را تهدید کند، به جای آن که مسئولیت کامل شکست را بپذیرند، در پی یافتن دلیل قابل قبولی برای شکست، قبل از بروز شکست هستند (ترینا، ۲۰۰۲).

چون کودکان شناختی از دیدگاه دیگران ندارند اصولاً این تمایلات از سنین نوجوانی آغاز می شود. در این سطح رشد افراد متوجه دیدگاه دیگران نسبت به توانایی هایشان می شود. تلاش پایین و عملکرد بالا به ادراک توانایی بالا و تلاش بالا و عملکرد پایین به ادراک فقدان توانایی می انجامد. در واقع، خودناتوان سازی تجلی یک خیال و اندیشه خودبینانه و خودپسندانه است. وقتی نوجوان احساس می کند همه چشم ها متوجه اوست، این حضور خیالی یا واقعی دیگران است که وقوع خودناتوان سازی را افزایش می دهد. بنابراین مؤثرتر و مفیدتر است که ارزیابی تمایلات خودناتوان سازی در دانش آموزان دبیرستانی و دانشجویان جدید ورود دانشگاه صورت پذیرد (ترینا، ۲۰۰۲).

کاوینگتون^۱ (۱۹۹۲) با طرح نظریه خودارزشی^۲ تبیین دیگری از خودناتوان سازی دارد، و با طرح این نظریه، خودناتوان سازی را به حیطة نظام آموزشی وارد کرده و معتقد است که خودناتوان سازی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می شود که معمولاً دانش آموزان برای محفوظ نگاه داشتن خود از شکستی که در مدرسه آن ها را تهدید می کند به کار می گیرند. او بیان می کند خودناتوان سازی تحصیلی راهبردی است که دانش آموزان آن را به کار می گیرند تا با اجتناب از احق به نظر رسیدن به هنگام عملکرد ضعیف خود ارزشمندی شان را حفظ کنند. او معتقد است راهبردهای خود ارزشی یا راهبردهای خودناتوان ساز بیشتر در موقعیت هایی به کار گرفته می شوند که این موقعیت ها تهدیدی برای احساس خود ارزشی به حساب می آیند و چنین موقعیت هایی به وفور در مدرسه وجود دارند، جایی که ارزیابی و امتیازبندی فراوان و مقایسه و رقابت شایع و فراگیر است. نظام رقابتی آموزش فعلی باعث می شود بسیاری از دانش آموزان بیشتر از آن که برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند.

1. Covington

2. Self-worth

خودناتوان‌سازی به دو شکل اساسی می‌تواند بروز کند: ۱- خودناتوان‌سازی رفتاری: بروز رفتارهایی که شانس موفقیت را کاهش می‌دهد. خودناتوان‌سازی رفتاری، شامل ایجاد موانعی توسط خود فرد قبل از ارزیابی است. مثل استفاده از دارو یا الکل یا آمادگی ناکافی برای یک تکلیف مهم. مردان بیشتر از زنان رفتارهای خودناتوان‌ساز دارند (هرت^۱، دپ و گوردون، ۱۹۹۱).
۲- خودناتوان‌سازی گزارش شده: ادعای وجود یک شرایط نامساعد قبل از ارزیابی است. در هر دو مورد هدف، توجیه عملکرد ضعیف با استفاده از بهانه ناتوانی می‌باشد (رئیسی، ۱۳۸۳).

زمانی فرد از راهبردهای خودناتوان‌سازی رفتاری بهره می‌گیرد، که احساس کند تلاش برای مقابله با مشکلی که موفقیت در آن تضمین شده نیست بی‌فایده است، لذا ترجیح می‌دهد در موقعیت خود اختلال ایجاد کند تا بدین ترتیب حداقل بهانه‌ای برای شکست خود داشته باشد. خودناتوان‌سازی در بعد رفتاری به اشکال مختلف دیده می‌شود مثل استفاده از الکل یا مواد، طفره‌روی یا به تعویق انداختن کارها، خودداری عمدی از تلاش و امتناع از انجام وظایف تحصیلی، تظاهر به عدم تلاش، و رفتار از هم گسیخته (رئیسی، ۱۳۸۳). وقتی افراد به راهبردهای خودناتوان‌سازی فوق دست می‌زنند، به شیوه‌ای رفتار نمی‌کنند که به طور مستقیم مزاحم عملکردشان شود، بلکه عامل تعدیل‌کننده‌ای را می‌یابند تا بتوانند به عنوان توجیهی برای عملکرد ضعیف خود از آن استفاده کنند.

این راهبرد، ادعا و گزارش یک شرایط نامساعد قبل از ارزیابی است، یکی از راهبردهای خودناتوان‌سازی عنوان کردن اختلالی است که بر روی آن هیچ کنترلی نداریم. کمرویی نیز به عنوان یک توجیه برای اجتناب از موقعیت‌های خاص اجتماعی استفاده می‌شود (سیندر^۲، اسمیت، آجلی و اینگرام، ۱۹۸۵). سایر راهبردهای خودناتوان‌سازی عبارتند از نسبت دادن عملکرد ضعیف به مشکلات جسمی و علائم بدنی، چاقی، بدخلقی و تجارب آسیب‌زای گذشته. در ضمن از علائم روانپزشکی به عنوان راهبردهای خودناتوان‌ساز استفاده می‌شود، مطالعات در مورد بیماران روانی نشان داده است که چگونه آن‌ها از علائم روانپزشکی خود برای امتیاز گرفتن و حفظ کنترل محیط‌های حفاظت شده خود استفاده می‌کنند (رئیسی، ۱۳۸۳).

از آن جایی که خودناتوان‌سازی به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی^۳ به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد، اما تنها فهمیدن این مسئله که بسیاری از دانش‌آموزان رفتارهای اجتنابی را انجام می‌دهند کافی نیست،

1. Hirt & et.al.

2. Snyder & et.al.

3. Avoidance behaviors

رابطه بین خود ناتوان سازی شخصیتی و ویژگی های شخصیتی....

بلکه مهم این است که بدانیم چرا آن ها این رفتارها را انجام می دهند؟ و عوامل مؤثر بر بروز این راهبرد چیست؟ در این پژوهش از بین کلیه عوامل مؤثر بر بروز پدیده خودناتوان سازی، به عوامل شخصیتی پرداخته و میزان همبستگی آن ها با این پدیده بررسی شده است. سؤال اصلی پژوهش این است که آیا بین خودناتوان سازی و ویژگی های شخصیتی ارتباط وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، روش همبستگی برای پژوهش در زمینه های آموزشی و سایر مباحث علوم رفتاری مفید است، مزیت عمده این روش این است که به محقق اجازه می دهد متغیرهای زیادی را اندازه گیری و همزمان همبستگی درونی بین آن ها را محاسبه کند. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ شهر اصفهان بودند که تعداد آن ها برابر با ۸۷۲۳ نفر بود. نمونه مورد مطالعه این پژوهش را ۹۵ دانش آموز دختر و ۹۵ دانش آموز پسر جمعاً ۱۹۰ دانش آموز تشکیل می دهد که از بین دبیرستان های دخترانه و پسرانه شهر اصفهان به صورت تصادفی انتخاب شدند. به این منظور از هر یک از نواحی پنج گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه و از هر مدرسه نیز تعداد ۱۰ دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش

۱- مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی میگلی^۱ (۲۰۰۰). شامل شش ماده است که میزان استفاده دانش آموزان از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی را نشان می دهد. هر یک از ماده ها، راهبردی را منعکس می کند که دانش آموز با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می کند. تمام ماده های این مقیاس ها ۵ درجه ای بوده که به صورت زیر نمره گذاری می شود. کاملاً نادرست=۱، نادرست=۲، تا اندازه ای درست=۳، درست=۴، کاملاً درست=۵. میگلی و یوردان^۲ (۱۹۹۵) پایائی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش داده اند. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایائی^۳ این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به دست آورد و ارقام ۰/۷۸ و ۰/۷۶ را گزارش کرد. پایایی این مقیاس همچنین در تحقیق حاضر محاسبه شد که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۶ بود.

1. Midegly

2. Urdan

3. Reliability

۲- پرسشنامه روانی کالیفرنیا (CPI)^۱ به عنوان پرسشنامه‌ای برای سنجش خصائص شخصیتی پایدار میان فردی در یک جامعه بهنجار به وسیله‌ی هریسون گاف^۲ تدوین شد و در سال ۱۹۴۸ مقیاس اولیه آن منتشر گردید و بارها مورد تجدید نظر قرار گرفت و در سال ۱۹۷۸ دو مقیاس جدید به آن افزوده شد و در نتیجه به ۲۰ مقیاس افزایش یافت. نمره‌های بالای مقیاس‌ها به صفاتی که از نظر سنتی مطلوب‌ترند مربوط است و نمره‌های پائین، بیشتر نشانگر صفت‌های نامطلوبند. این مقیاس‌ها چهارگروه یا طبقه را تشکیل می‌دهند که بیشتر مبتنی بر سهولت مفهومی است تا هرگونه روش‌های روان‌سنجی محض (مارنات، ۱۳۷۸).

طبقه اول شامل هفت مقیاس سلطه‌گری، استعداد پایگاه، مردم‌آمیزی، حضور اجتماعی، خودپذیری، عدم وابستگی و همدلی است. این مقیاس‌ها نشانگر سطح برانزندی اجتماعی و اثربخشی میان فردی شخص است و بر ثبات، سلطه‌گری اجتماعی و اتکا به نفس متمرکز است. طبقه دوم شامل هفت مقیاس مسئولیت، اجتماعی شدن، خویش‌تن‌داری، برداشت خوب، اشتراک، احساس سلامتی و مدارا است. این طبقه بیشتر به تصویر ذهنی اجتماعی شخص مربوط است. مثل اجتماعی شدن، رشد یافتگی و مسئولیت‌پذیری. همچنین این طبقه یک شاخص کلی از سلامت روانی، سازگاری و هم‌نوایی اجتماعی را به دست می‌دهد.

طبقه سوم شامل سه مقیاس پیشرفت از طریق هم‌نوایی، پیشرفت از طریق عدم وابستگی و کارآمدی ذهنی است و متغیرهای وضعیت ذهنی را می‌سنجد، یعنی میزان اندیشیدن مستقل و رفتار مستقل شخص را مورد سنجش قرار می‌دهد. طبقه چهارم شامل سه مقیاس استعداد روان‌شناختی، انعطاف‌پذیری و زنانگی/مردانگی است، این طبقه میزان طرفداری فرد را از هنجارها و انتظارات اجتماعی می‌سنجد. پژوهش‌های انجام شده در مورد پایایی و اعتبار^۳ CPI با پژوهش‌های مربوط به سایر پرسشنامه‌های شخصیتی به خوبی قابل مقایسه است، دامنه تغییر ضرائب بازآزمایی برای هر یک از مقیاسها از میانه ۰/۵۳ در مورد ضرائب پائین مقیاس همدلی تا میانه ۰/۸۰ در مورد ضرائب بالای مقیاس خویش‌تن‌داری گزارش شده است و میانه ضرائب اعتبار کلی ۰/۷۰ گزارش شده است (مارنات؛ ۱۳۷۸).

در این پژوهش به منظور سنجش خصیصه‌های شخصیتی آزمودنی از فرم هنجاریابی شده این آزمون استفاده گردید که در سال ۱۳۷۵ در دانشگاه فردوسی مشهد هنجاریابی شد و تعداد سؤالات آن در این فرم از ۴۸۰ عبارت به ۲۳۴ عبارت کاهش یافت.

۱. California psychological inventory (CPI)

۲. Harrison Gough

۳. Validity

رابطه بین خود ناتوان سازی شخصیتی و ویژگی های شخصیتی...

اعتبار درونی از طریق همسانی درونی و به روش ریچاردسون با نتایج مطالعات در فرم اصلی همخوانی بالائی دارد. در این هنجاریابی پائین ترین نمره برای مقیاس استعداد روان شناختی برابر با ۰/۵۳ و بالاترین اعتبار برای مقیاس خویشتن داری برابر با ۰/۸۹ محاسبه گردیده است که اعتبارهای به دست آمده با اعتبار گزارش شده گاف همخوانی کامل دارد (حافظ شعرباف، ۱۳۷۹، سامع، ۱۳۸۲).

نتایج

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی نمرات دانش آموزان در خرده مقیاس های آزمون شخصیتی کالیفرنیا و خودناتوان سازی است. صرف نظر از هر گونه بیان استنباطی، در جدول ۱ مشاهده می شود که میانگین نمرات پسران و دختران در اکثر مقیاس ها نزدیک به هم است. همچنین این جدول نشان می دهد که ضریب همبستگی خودناتوان سازی با ویژگی های شخصیتی پسران در سطح ۹۵ درصد اطمینان در خودپذیری برابر ۰/۲۱ و معنادار است، در اجتماعی شدن پسران ۰/۲۲-، و در حضور اجتماعی دانش آموزان پسر ۰/۱۷- که در این دو تا معکوس و معنادار است. همچنین نتایج جدول ۱ نشان می دهد که ضریب همبستگی بین خود ناتوان سازی و ویژگی های شخصیت دختران نیز در سطح ۹۵ درصد اطمینان در خویشتن داری، ۰/۲۲-، در اجتماعی شدن ۰/۲۰-، در احساس خوب بودن ۰/۳۰-، در کارایی ذهنی ۰/۲۵-، در تحمل ۰/۲۸-، در پیشرفت از طریق همنوایی نیز ۰/۲۳-، در پیشرفت از طریق استقلال ۰/۱۸- در اشتراک در دانش آموزان دختر ۰/۱۹- است که همگی معنادار است. جدول شماره ۲ شامل داده های توصیفی و ضرایب همبستگی بین خودناتوان سازی و ویژگی های شخصیتی در کل دانش آموزان (دختر و پسر) است. و نشان می دهد که بین خودناتوان سازی و ویژگی شخصیتی اجتماعی شدن، احساس خوب بودن، تحمل، پیشرفت از طریق استقلال و از طریق همنوایی رابطه معکوس معناداری در سطح ۹۵ درصد اطمینان وجود دارد. سایر ویژگی های شخصیتی رابطه معنی داری با خود ناتوان سازی نشان نمی دهند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و خودناتوان سازی تحصیلی در بین دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان اجرا شد. نتایج نهایی پژوهش حاکی از این است که در گروه پسران ویژگی های شخصیتی خودپذیری، اجتماعی شدن و حضور اجتماعی با خودناتوان سازی رابطه دارد. در گروه دختران ویژگی های شخصیتی خویشتن داری، اجتماعی شدن، احساس خوب بودن، کارایی ذهنی، تحمل، پیشرفت از طریق همنوایی، پیشرفت

از طریق استقلال و اشتراک رابطه معناداری با خودناتوان سازی دارد. لیکن در جمعیت کلی دانش‌آموزان، خودناتوان سازی با ویژگی های شخصیتی اجتماعی شدن، احساس خوب بودن، کارایی ذهنی، تحمل، پیشرفت از طریق استقلال و پیشرفت از طریق همنوایی رابطه معناداری نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در ویژگی‌های شخصیتی و خودناتوان سازی برحسب جنس و ضرایب همبستگی

معنا داری سطح	ضریب همبستگی	دختران			معنا داری سطح	ضریب همبستگی	پسران			مقیاس‌ها
		انحراف معیار	میانگین	تعداد			انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۰۱۶	-۰/۲۲	۵/۸۶	۲۲/۱۲	۹۵	۰/۴۴	-۰/۱۱	۶/۹۴	۲۲/۱۸	۹۵	خویشتن پنداری
۰/۲۷	-۰/۰۶۲	۲/۹۶	۱۲/۶۱	۹۵	۰/۳۴	-۰/۵۴	۲/۶۳	۱۳/۴۲	۹۵	سلطه‌گری
۰/۴۴	-۰/۰۱۳	۲/۲۰	۹/۱۵	۹۵	۰/۰۱۹	۰/۳۱	۲/۴۷	۹/۵۱	۹۵	خودپذیری
۰/۰۲۳	-۰/۲۰۶	۳/۰۲	۱۵/۶۶	۹۵	۰/۰۱۴	-۰/۲۳	۳/۴۵	۱۵/۳۶	۹۵	اجتماعی شدن
۰/۲۵	-۰/۰۶۷	۳/۸۵	۱۲/۳۸	۹۵	۰/۱۱	-۰/۱۲	۴/۴۱	۱۲/۵۴	۹۵	برداشت خوب
۰/۲۵	-۰/۰۶۹	۲/۳۲	۱۲/۵۱	۹۵	۰/۰۴۳	-۰/۱۷	۳/۴۷	۱۲/۰۳	۹۵	حضور اجتماعی
۰/۰۰۱	-۰/۳۰۴	۶/۲۵	۲۱/۱۸	۹۵	۰/۰۷۲	-۰/۱۵	۶/۹۴	۲۳/۱۹	۹۵	احساس خوب بودن
۰/۳۰۸	-۰/۰۵۲	۱/۵۵	۶/۴۳	۹۵	۰/۴۹	۰/۰۰۳	۲/۵۴	۶/۹۰	۹۵	مردم پذیری
۰/۰۰۶	-۰/۲۵۶	۳/۷۰	۱۳/۵۳	۹۵	۰/۰۵۵	-۰/۱۶	۴/۳۰	۱۳/۲۲	۹۵	کارایی ذهنی
۰/۰۵۶	-۰/۱۶	۲/۲۳	۶/۰۷	۹۵	۰/۱۱	۰/۱۲	۳/۸۴	۶/۴۰	۹۵	استعداد روان شناختی
۰/۰۰۳	-۰/۰۲۸	۳/۷۳	۱۰/۶۷	۹۵	۰/۰۷۵	-۰/۱۴	۳/۸۶	۱۱/۹۰	۹۵	تحمل
۰/۰۱۲	-۰/۲۳	۲/۴۹	۸/۵۸	۹۵	۰/۲۲	-۰/۰۷۸	۳/۰۰	۹/۰۶	۹۵	پیشرفت از طریق همنوایی
۰/۰۳۴	-۰/۱۸	۲/۱۶	۵/۰۰	۹۵	۰/۰۹۵	-۰/۱۳	۲/۳۴	۵/۶۶	۹۵	پیشرفت به وسیله استقلال
۰/۲۴	-۰/۰۷۲	۱/۷۹	۶/۶۳	۹۵	۰/۲۲	۰/۰۸	۱/۷۹	۶/۱۳	۹۵	جنبه دوگانگی
۰/۰۳۰	-۰/۱۹	۱/۵۳	۴/۷۶	۹۵	۰/۳۴	-۰/۰۴۲	۱/۵۹	۴/۹۵	۹۵	اشتراک
۰/۲۵	۰/۰۶۹	۲/۱۸	۶/۷۸	۹۵	۰/۳۵	-۰/۰۳۸	۲/۶۰	۶/۹۳	۹۵	استعداد و کسب پایگاه
۰/۲۸	۰/۰۶	۲/۷۹	۹/۱۹	۹۵	۰/۳۵	-۰/۰۳۹	۲/۸۴	۱۰/۶۹	۹۵	مسئولیت پذیری
۰/۰۸۷	-۰/۱۴	۲/۳۶	۵/۱۷	۹۵	۰/۴۵	-۰/۰۱۳	۳/۲۲	۵/۷۲	۹۵	انعطاف پذیری
۰/۰۰۰۱	۱	۵/۷	۱۱/۲۷	۹۵	۰/۰۰۰۱	۱	۵/۵	۱۲/۷۳	۹۵	خود ناتوان سازی

جدول ۲. داده‌های توصیفی و ضرایب همبستگی برای متغیرهای شخصیتی و خودناتوان سازی در کل دانش آموزان

ویژگی های شخصیتی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	معناداری
خوبشندن داری	۱۹۰	۲۲/۱۵	۶/۴۱	-۰/۱۰۹	۰/۰۶۸
سلطه گری	۱۹۰	۱۳/۰۲	۲/۸۲	۰/۰۰۵	۰/۴۷
خودپذیری	۱۹۰	۹/۳۳	۲/۳۲	۰/۱۱	۰/۰۶
اجتماعی شدن	۱۹۰	۱۵/۵۱	۳/۲۴	-۰/۲۲	۰/۰۰۱
برداشت خوب	۱۹۰	۱۲/۴۶	۴/۱۳	-۰/۰۹۵	۰/۰۹۶
حضور اجتماعی	۱۹۰	۱۲/۲۷	۲/۹۵	۰/۰۶۳	۰/۱۹
احساس خوب بودن	۱۹۰	۲۲/۱۸	۶/۶۶	-۰/۲	۰/۰۰۳
مردم پذیری	۱۹۰	۶/۶۷	۲/۱۱	-۰/۰۰۳	۰/۴۳
کارائی ذهنی	۱۹۰	۱۳/۳۷	۴	-۰/۲۱	۰/۳۸
استعداد روان شناختی	۱۹۰	۶/۲۴	۳/۱۳	-۰/۰۲۱	۰/۳۸
تحمل	۱۹۰	۱۱/۲۹	۳/۸۴	-۰/۱۹	۰/۰۰۴
پیشرفت از طریق همنوایی	۱۹۰	۸/۸۲	۲/۷۶	-۰/۱۳	۰/۰۳۲
پیشرفت از طریق استقلال	۱۹۰	۵/۳۳	۲/۲۷	-۰/۱۳	۰/۰۲۸
جنبه زنانگی	۱۹۰	۶/۳۸	۱/۸۱	۰/۰۵۶	۰/۲۲
اشتراک	۱۹۰	۴/۸۵	۱/۵۶	-۰/۱	۰/۰۶۸
استعداد کسب پایگاه	۱۹۰	۶/۸۵	۲/۴۰	۰/۰۱۶	۰/۴۱
مسئولیت پذیری	۱۹۰	۹/۹۴	۲/۹۱	۰/۰۴۴	۰/۲۷
انعطاف پذیری	۱۹۰	۵/۴۴	۲/۸۳	-۰/۰۵۳	۰/۲۴

نتایج بدست آمده از این پژوهش ضمن تأیید نتایج پژوهش های انجام شده توسط پژوهشگران دیگر (میگلی، ۲۰۰۰) نشان دهنده اعتبار پژوهش حاضر است. البته نتایج حاصله از این پژوهش در برخی موارد با پژوهش هایی که تا کنون صورت گرفته تفاوت هایی دارد که به بررسی آن ها خواهیم پرداخت، لیکن در هنگام بررسی تفاوت ها توجه به نکاتی چند، ضروری است از جمله این که:

- در برخی از موارد تفاوت در نتایج ممکن است ناشی از تفاوت در ابزارهای مورد استفاده و تفاوت در جمعیت مورد مطالعه (بالینی و غیربالینی) باشد. برای مثال در این مطالعه از پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا استفاده شده، در صورتیکه در مطالعات قبلی از این ابزار استفاده نشده است.

- از دیگر سو مسائل فرهنگی اخلاقی حاکم بر جامعه ما ایجاب می‌کند که افراد، متفاوت از سایر فرهنگها به سئوالات پاسخ دهند و این مسئله موجب بروز اختلافاتی در نتایج پژوهش‌ها خواهد شد. مثلاً برخی از سئوالات مقیاس خودناتوان‌سازی بسیار صریح و مستقیم است و در چنین مواردی بسیاری از آزمودنی‌ها از دادن پاسخ‌های درست طفره رفته و معمولاً به سوی پاسخ‌های جامعه‌پسند گرایش خواهند داشت.

با این حال باید توجه نمود که نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌تواند پاسخگوی بسیاری از سئوالات اولیاء و مربیان آموزش و پرورش باشد. حال با بررسی سئوالات پژوهش و نتایج مربوط به آن‌ها و تطابق با پژوهش‌های مشابه انجام گرفته در خارج از کشور در خصوص سئوال اصلی پژوهش که «آیا بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی ارتباطی وجود دارد؟»، دو سئوال فرعی دیگر هم که رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی را بطور مجزا در دختران و پسران مورد بررسی قرار می‌داد مطرح شد. نتایج پژوهش بیانگر آن است که رابطه بین خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی اجتماعی شدن و احساس خوب بودن، کارائی ذهنی، تحمل، پیشرفت از طریق استقلال و پیشرفت از طریق همنائی معکوس و معنادار بود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که احساس شایستگی پائینی دارند راه‌هایی را جستجو می‌کنند که خود را در نظر دیگران مثبت جلوه و نشان دهند که ناتوان نیستند.

این افراد به ویژه در خطر دچار شدن به مشکلات انگیزشی و رفتاری هستند و ممکن است به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی روی آورند تا شایستگی خود را نزد دیگران حفظ کنند (میگلی و یوردان، ۱۹۹۵). همچنین در پنج پژوهشی که پیرامون ارتباط بین خودناتوان‌سازی و مدل عاملی شخصیت با استفاده از آزمون *NEO-PI-R* انجام شد، مشخص گردید که خودناتوان‌سازی با روان‌رنجوری ارتباط مثبت و با بیداری وجدان ارتباط منفی دارد. رگرسیون چند متغیره نیز نشان داد که جنبه افسردگی و تکانشگری و آسیب‌پذیری به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی کمک می‌کند (رئیسی، ۱۳۸۳).

در پژوهش رودوال (۱۹۹۰) و هاریس^۲ و سیندر (۱۹۸۶) نشان داد بین خودناتوان‌سازی و افسردگی و اضطراب ارتباط مثبت وجود دارد. در حالی که رابطه بین عزت نفس و خودناتوان‌سازی منفی است. در هر صورت چون ابزار مورد استفاده در جوامع مورد مطالعه یکسان نبوده، نتایج متفاوت است. ولی آن چه اهمیت دارد این است که برخی از ویژگی‌های شخصیتی در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی مؤثر است.

1. Neo personality inventory- revised

2. Harris

رابطه بین خود ناتوان سازی شخصیتی و ویژگی های شخصیتی....

چنانچه کاوینگتون (۱۹۹۲) نشان داد که خودناتوان سازی، رابطه منفی زیادی برای خودگردانی، پایداری و کسب رتبه های تحصیلی بالا دارد. یکی دیگر از ویژگی های شخصیتی، خودکارآمدی است. پژوهش ها نشان می دهد که رابطه بین خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی معکوس و معناداری است. بدین صورت که در بین دختران و پسران دانش آموز با افزایش میزان خودکارآمدی، خودناتوان سازی کاهش می یابد و بالعکس. نتایج پژوهش ها نشان می دهند احساس خود ارزشمندی و خودکارآمد پائین می تواند دانش آموزان را به سوی خودناتوان سازی سوق دهد (پراپاویسی^۱، مادیسون و گراو، ۲۰۰۲؛ میگلی و یوردان، ۱۹۹۵).

شواهد پژوهشی حاکی از آنند که خودناتوان سازی و عزت نفس اثرات متقابل بر یکدیگر دارند، بدین معنا که خودناتوان سازی بالا به کاهش عزت نفس و عزت نفس پائین به درگیری بیشتر در خودناتوان سازی می انجامد. نگرش منفی نسبت به ارزش تحصیلات نیز با خودناتوان سازی همراه است. میگلی و یوردان (۱۹۹۵) بر این باورند که عملکرد تحصیلی ضعیف دانش آموزان سیاهپوست آمریکا به ویژه پسران به آگاهی آن ها از فرصت های شغلی محدود، مربوط می شود. خودناتوان سازی ممکن است یکی دیگر از شکل های رفتاری مشکل زا باشد که با آگاهی فرد از انتخاب های محدود در آینده همراه شود (رئیسی، ۱۳۸۳).

بنابراین براساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می شود: (۱) در نظام های آموزشی به جای تأکید بر انتخاب افراد بر اساس نمره و رتبه، به رشد صلاحیت ها و تسلط افراد بر موضوع یادگیری توجه شود، (۲) تأکید بر یادگیری مشارکتی در سیستم آموزش و پرورش افزایش یابد، (۳) راهکارهایی اتخاذ شود که نگرش از سمت نظریه ذاتی هوش به سمت پذیرش نظریه افزایش پذیری هوش تغییر کند.

منابع

- حافظ شعرباف، راضیه. (۱۳۷۹). مقایسه ویژگی های شخصیتی زنان متاهل شاغل و خانه دار شهرستان مشهد و ارتباط این ویژگی ها با رضامندی زناشویی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی. دانشگاه الزهرا (س). دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- رئیسی، فاطمه. (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۳-۸۲. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- سامع، لیلا. (۱۳۸۲). بررسی ویژگی های شخصیتی معلمان موفق دوره ابتدایی اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- مارنات، گری گرات. (۱۳۷۸). راهنمای سنجش روانی، ترجمه حسن پاشا شریفی، تهران: انتشارات رشد.

¹. Prapavessis & et.al.

هاشمی شیخ شهبانی، اسماعیل. (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان اهواز. پایان نامه. کارشناسی ارشد و رشته روان شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز- دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

- Arkin, R. M. (1981). Self- presentational styles. In J. T. T. edeschi (Ed). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. Orlando. FL: academic press.
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds). *Basic Issues in Attribution Theory and Research*. New york: academic Press.
- Berglas, S., & Jones, E. F. (1978). Drug choice as a self- handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (4), 405-417.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary school Jonranl*. 85 (1), 5-20.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A self- Worth Perspective on Motivation and school Reform*. Cambridge: Cambridge university press.
- Greenberg, J., Pyszozynski, T., & Paisley, C. (1985). Effect of extrinsic incentives on use of test anxiety as an antipaatory attributional defense: Playing it Cool when the stakes are high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, (5), 1136-1145.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self- esteem in self- handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51-451-458.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self- reported versus behavioral self-handicapping. Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, (6), 981-991.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students, use of self- handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15 (1), 389-411.
- Midgly, C. (2000). *Pattern of adaptive learning*. University of michigan. U.S.A.
- Prapavessis, H., Maddison, R., & Grove, R. J. (2002) *self- handicapping tendencies, coping and anxiety responses among athletes*. Retrived from www. Google. Com. (2003).
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T., & Wittmer, J. (1984). Self- handicapping among competitve athletes: The role of practice in self- esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5 (3), 197-209.

رابطه بین خود ناتوان سازی شخصیتی و ویژگی های شخصیتی....

- Snyder, C. R. Smith. T. W., Augelli, R.W., & Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality & Social Psychology*, 48, 970-980.
- Snyder, C. R. & Smith, T. W. (1982). *Symptoms as self-handicapping strategies: the virtues of old wine in a new bottle*. In G. Weary and H. L. Mirels (eds). *Intergrations of Clinical and Social Psychology*. New york: Oxford university press.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 711- 725.
- Trina, R. H. (2002). self-handicapping Among Comparison of Honors and traditional college students utilization. *Retrived from www. Google. Com (2003)*.

